



TEXTE LIBRE : MISE AU POINT COOPÉRATIVE, ET QUELQUES SOUS-TECHNIQUES AU SERVICE D'UNE COHÉRENCE

Jean-Marc GUERRIEN

Mille fois sur le métier remettre son ouvrage... Comme dans bien d'autres domaines, le progrès passe par l'élagage jusqu'au noyau de l'essentiel, afin de parvenir à la plus grande efficacité.

La technique du texte libre paraît si simple que c'est par elle que l'on conseille souvent de commencer. Pourtant, si l'on veut que la production se poursuive à bon rythme et que la qualité expressive et littéraire s'accroisse, il faut de loin dépasser une sorte de simple « rédaction à sujet libre » génératrice de stagnation voire d'échec. On a donc affaire à un ensemble bien plus complexe que supposé au départ, fait de « sous-techniques » interdépendantes et toutes indispensables à différents degrés.

J'ai déjà écrit sur la nécessité qui s'est imposée avec de plus en plus d'évidence de travailler souvent, très souvent, à la mise au point de textes, jusqu'à en faire une activité quotidienne, symboliquement placée en tout début de matinée... comme dans les classes des pionniers ! Je vais revenir ici sur le dispositif d'une technique de mise au point quotidienne, mais je me propose également d'aborder la question de l'alimentation en idées, pistes, sujets, et sur les stratégies disponibles pour en élargir les champs.

Si l'on veut bien percevoir la globalité de la technique du texte libre, il faut sûrement l'envisager comme un ensemble dans lequel plusieurs éléments se répondent en miroirs, l'absence de l'un d'entre eux créant de fait une difficulté immédiatement perceptible dans la quantité, dans la qualité et dans l'investissement de la production. Il y aurait donc outre l'élément central qu'est la production abondante de brouillons, elle-même partie d'une « boucle » et dépendante de plusieurs conditions :

- la mise à disposition de lanceurs afin de rythmer la production et de minimiser la confrontation douloureuse à la page blanche (ce qui ne signifie pas échapper à « la rencontre de sa solitude ») ; mais ce que je mets derrière ce mot de « lanceurs » ne correspond pas à sa conception scolaire, s'agissant ici de simplement signaler à la classe toutes les pistes qui s'ouvrent lors des présentations, entretiens, sorties, discussions en aparté, et de permettre de conserver ces pistes, le tout fonctionnant en circuit fermé pour ne pas « casser » une histoire qui se construit par l'introduction

d'éléments exogènes issus d'un quelconque « prêt-à-porter pédagogique », fût-il pratique ;

- des techniques d'élargissement des champs exploitables, dont la fameuse réponse et la réécriture par le maître ; accroître l'étendue des possibles en apprenant à capturer toutes les occasions et inciter à varier les formes ;

- des techniques de perfectionnement ayant justement pour objectif le passage à une qualité supérieure, sur le double plan de la justesse expressive et de la correction littéraire : montrer par l'exercice quotidien de la prise en charge collective d'un brouillon ce qu'est un « bon texte » ;

- des portes de sorties vers un lectorat le plus vaste possible, si possible réactif (avec bienveillance), de la lecture à la classe à la diffusion par diverses publications, recueils, journaux, blogs...

Ces éléments ne doivent pas être perçus comme des entités séparées. C'est leur ensemble qui fait la technique du texte libre – sinon, on n'a affaire qu'à ladite rédaction à sujet libre, confusion qui conduit à l'échec, soit parce que la production s'épuise d'elle-même rapidement, soit parce qu'aucun progrès manifeste n'apparaît. Ils sont liés en un système et se répondent. Ainsi par exemple, la lecture à la classe alimente le stock de lanceurs ; le creusement de l'expression par les mises au point coopératives focalise des attentions nouvelles lors de la rédaction des brouillons ; la réponse peut être une technique d'enrichissement des sujets et des formes, etc.

Tout n'est pas d'égale importance. S'il est possible de se passer de la réponse, il n'est pas envisageable de faire l'impasse sur les mises au point collectives, en ce qu'elles mettent à jour une notion de « bon texte » dans ses aspects expressifs et formels. Quand Freinet affirme qu'« il faut faire texte libre tous les jours », c'est bien cela qu'il veut signifier.



LES CADRES

Avant d'en venir à la description d'une pratique, il semble nécessaire de réaffirmer encore quelques principes porteur du sens primordial à ne jamais perdre de vue, de ce qui justifie au plus haut degré l'expression / création dans nos classe jusqu'à ce qu'on en fera en tant qu'objet de travail, à travers quatre textes qui me servent encore et toujours de guides précieux, d'inégales longueurs, mais tous porteurs de quelque chose d'essentiel, depuis les fondations de la pédagogie Freinet en général jusqu'à la pratique du texte libre en particulier.

MAURICE ET CLÉMENTINE BERTELOOT

« Malgré notre époque de technologie galopante qui épuise et lamine les individus, malgré les problèmes d'exclusion, de chômage, de violence, l'enfant d'aujourd'hui n'est pas dans son essence différent de tous ceux qui l'ont précédé. Les aspects extérieurs des créations diffèrent selon les conjonctures sociales et technologiques. Ils traduisent toujours l'invariance des démarches intérieures. Ce qui étonne, surprend parfois chez le jeune enfant, c'est sa soif d'entreprendre et de réussir. Les incessants tâtonnements sur l'environnement, sur les êtres vivants qui l'entourent, sur lui-même aussi, se structurent en « techniques de vie ». En fait, il essaie d'établir des « circuits » qui régiront son existence. Sans ces circuits, il n'existe pas. Rétablir les circuits manquants, rétablir les circuits détruits devrait être le souci essentiel de toute éducation. Au sommet de ces conquêtes, l'enfant se crée la possibilité, pour entreprendre, de se passer d'actions concrètes et vécues. Il peut simuler, à l'aide de formes vagues, de forces supposées, d'interactions suggérées, ce que Monod appelle, faute de mieux, l'expérience imaginaire, sublimation des expériences vécues. Les chercheurs scientifiques parlent de mouvement fulgurant, de la pensée prospective ; le mathématicien parlera d'intuition ; le poète, le peintre et le sculpteur d'inspiration. L'éducateur y reconnaîtra la spontanéité, l'impulsion créatrice. Le dynamisme, l'originalité surprenante de cet élan profond de la personnalité tendent à la concrétisation, c'est-à-dire à l'action vécue, source potentielle de futures impulsions créatrices. C'est à l'éducateur de s'organiser techniquement pour cultiver cette plante vulnérable, multiplier ses manifestations, créer les moyens de les faire éclore et fructifier. Tels sont les principes qui sous-tendent l'action éducative : « Tout geste d'éducation est d'abord un geste d'accueil » (Elise Freinet) Contrarier ces démarches fondamentales ou croire que le temps accordé aux ac-

tivités créatrices est du temps volé aux leçons et aux devoirs, seules bases de l'évaluation, c'est enfermer l'enfant dans le conformisme passif et stérilisant. C'est l'amener à une « spontanéité tapageuse et incohérente, à des révoltes incontrôlées, voire incontrôlables ». C'est le contraindre à la négation par lui-même de ses possibilités, c'est tarir sa source. Cependant, s'il trouve un climat favorable à l'épanouissement de son être, favorable à l'évaluation de ses propres richesses, alors les activités créatrices renaîtront. Et par là, continuant à se construire par rapport au monde, il y occupera toute sa place... »



JEAN-FRANÇOIS DENIS

« Mes réflexions touchent essentiellement à la question de la culture et de son élaboration dans la classe. Autrement dit du rapport qui s'installe entre le maître et l'enfant au regard du texte qu'il a écrit, de la genèse de ce texte mais aussi de sa qualification voire de son évaluation, même si nous nous défendons bien d'évaluer, au sens scolaire du terme, les productions des enfants. Bref, j'aimerais remettre l'enseignant au centre de la pratique du texte libre. Je voudrais aussi faire partager l'idée que s'exprimer est à la fois un acte d'apprentissage et aussi un objet d'apprentissage. S'exprimer s'apprend et s'exprimer aide à apprendre. Pour commencer, je voudrais préciser ce que je conçois du texte libre. C'est pour moi, avant toute autre chose, un texte, c'est à dire un objet écrit, le plus souvent porteur de sens pour les autres, définitivement porteur de sens pour celui qui l'a écrit. Je pense en même temps que le texte libre est un objet pédagogique. Il n'existe qu'à l'école. Nul part ailleurs, il n'est pratiqué. Non pas qu'il n'y serait pas utile. Mais c'est un enseignant qui en a forgé le concept et c'est dans les classes qu'on le produit. Ce concept a été inventé en opposition au caractère impositif de l'école et le terme libre est la marque de cette opposition. Je pense qu'il garde actuellement cette validité d'opposition au système scolaire classique mais qu'en même temps, cette qualification nous empêche de progresser en mettant en avant la contrainte de cette liberté que nous promouvons. Je

veux dire par-là, qu'une fois que j'ai admis le caractère nécessairement expressif de l'écrit, le texte libre est avant tout un texte. Et que je te propose que nous le regardions comme tel.

Un texte libre est le résultat de rencontres. Celle d'un enfant avec d'autres enfants, avec un enseignant, avec une classe et son histoire plus ou moins longue, plus ou moins construite. Un texte libre naît de l'influence des autres, de l'idée d'un autre. Je ne crois pas à la génération spontanée en matière d'idée. Je crois à l'écoute, à l'attention, à la sollicitation, à la proposition. Pour un enseignant, pratiquer le texte libre, c'est admettre d'abord qu'un enfant apprend avec les autres. Et que lui, l'enseignant fait partie de ces autres. Inutile de dire que ma part, à la réception du texte, est très importante et que je la revendique. Je questionne l'enfant, je lui retourne un regard sur ce qu'il a écrit, regard qui se constitue à la fois sur ma conception d'enseignant, sur ma culture et sur mon rapport à l'écrit. Ce regard doit être à la fois plein d'exigence et d'empathie, plein d'ambition pour l'enfant et d'acceptation de ce qu'il est. A ce moment je ne pense pas en terme de « série percolée ou liquide ». [Jean-François fait ici référence aux concepts forgés par Pierre Clanché, dans « L'enfant écrivain » pour porter un regard distancié et analytique sur l'historique de productions personnelles] Je ne doute pas de son engagement dans ce qu'il a écrit. Je n'en ai pas le droit. Je trouve parfois que nous avons une propension à techniciser notre approche du travail avec les enfants qui nous empêche de les accompagner là où ils sont. Je voudrais affirmer que les enfants de nos classes ne sont pas des écrivains, pas plus qu'ils ne sont artistes peintres. Ils ne sont pas artistes et nous n'avons pas pour mission d'en faire des artistes. Clémentine et Maurice Berteloot, après avoir monté il y a quelques années une exposition, l'avaient intitulé « l'enfant créateur ». Ce titre affirmait ainsi que notre travail se situait dans l'apprentissage de la création, dans l'action. Et que plus que le résultat, c'est l'acte, dans son pouvoir libérateur, qui compte. Prenons garde de ne pas nous laisser éblouir par les apparences esthétiques des productions d'enfant au détriment du geste et du mouvement. Ce qu'il me semble donc nécessaire pour permettre aux enfants d'apprendre à dire (de façon générale), c'est d'abord la promotion de l'engagement de l'enseignant dans l'accompagnement de l'enfant. Au regard de cet engagement, il nous faut constater l'influence de cet enseignant, porteur d'une histoire, d'un regard, d'une pensée. Il nous faut constater la portée de cette histoire et questionner alors la question de la variété, de la différence des enseignants qui permettent aux en-

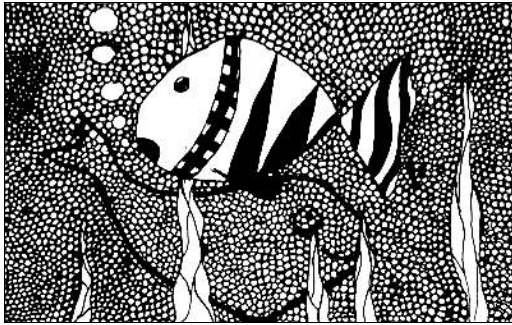
fants une multiplicité de rencontres et d'expériences. Il nous faut questionner la culture de chaque enseignant et faire de cette culture le premier acte de formation. Dans le même temps, il nous faut continuer à définir ce qu'est notre travail, notre action. Il nous faut continuer à interroger la portée et les modalités d'une éducation à la création.

Je souhaiterais relever l'approche pratiquement psychanalytique du contenu de certains textes. Depuis 1981, date à laquelle je suis rentré à l'ICEM, je me suis battu contre ces pratiques qui, tout en déclarant qu'elles ne le faisaient pas, tentaient de rapprocher la vie des enfants, parfois douloureuses et le contenu de leurs textes libres. Nous ne sommes pas des psychanalystes. Alors, si nous ne le sommes pas, ne mettons pas le moindre orteil dans un système de pensée que nous ne connaissons pas. Car, qui nous dit que notre inconscient ne reporte pas sur les enfants ce que nous n'osons verbaliser. J'ai vu des enseignants « Freinet » mettre des noms d'enfant à la place de princes ou de princesses, j'en ai entendu qui se réjouissaient de la lisibilité curative des textes libres, empêchant par là même, par ignorance, les enfants de disposer librement de l'outil qu'on leur proposait. Parce que justement, le principe du non-dit est qu'il n'est pas dit et donc pas lisible par un non-psychanalyste. Laissons à l'enfant auteur la liberté de disposer du sens caché de son texte. Lui seul sait ou ne sait pas. En plus, cela ne semble pas utile de savoir. On peut parfaitement intervenir sur son texte sans savoir, sans questionner son sens caché. On peut le questionner au regard de son amélioration, de sa qualité littéraire, de sa qualité expressive. On peut le questionner au regard de son projet initial. En ce qui nous concerne, nous devons savoir que l'écriture permet une libération. Alors, favorisons l'écriture. Aidons les enfants à écrire. Aidons les à construire des outils pour qu'ils sachent dire. Mais laissons les dire ce qu'ils veulent. Laissons les penser ce qu'ils veulent. Le texte libre n'est pas fait pour guérir, n'est pas fait pour émouvoir, n'est pas fait pour... Il est fait pour dire... s'il est fait pour quelque chose. »



BERNARD COLLOT

« Ce qui caractérise une création, ce n'est pas l'impact qu'elle aura sur un public, mais le simple fait d'avoir été créée. Et c'est dans ce fait seulement qu'elle est bénéficiaire à son créateur. Notre travail d'éducateur n'est pas d'émettre un jugement quelconque sur sa valeur, mais de toujours la regarder comme telle. »



Je confesse humblement m'être longtemps laissé prendre par cette envie bien humaine d'obtenir de beaux textes dont je pouvais être très fier lorsqu'ils étaient publiés ou exposés. Je travaillais dans une Maison d'Enfants, ce que j'obtenais était évidemment le reflet des difficultés d'apprentissage et des difficultés de vie parfois abominables des enfants dont j'avais la charge. Aussi m'arrivait-il d'être un peu envieux des belles choses que j'entendais ou lisais en provenance des classes lilloises des camarades chevronnés. Et je voulais donc, moi aussi, avoir de « beaux textes ». Pour cela, il me fallait parfois influencer exagérément ou aller si loin dans une supposée amélioration que l'auteur s'en trouvait quasiment dépossédé. J'ai admis plus tard, notamment par le compagnonnage fécond avec Jean-François qu'un texte n'a pas à être beau. Il a à être vrai. Et s'il est vrai, alors il peut être beau, voire très beau. C'est pourquoi il faut s'entendre sur ce que l'on va mettre derrière le qualificatif de « qualité littéraire ». Un texte n'est pas « bon » parce qu'il brasse de grandes idées, parce qu'il offre des beaux sentiments, parce qu'il fait pleurer les adultes. Non ! Il est « bon » s'il dit bien ce qu'il veut dire, dans un langage efficace et correct, s'il permet à son auteur de se construire en affinant un regard sur lui-même et le monde proche puis plus vaste qui l'entoure. Jean-François et Bernard Collot me paraissent ainsi définir le positionnement le plus pertinent pour penser la très fameuse et complexe part du maître et définir les approches possibles du travail sur les textes.

C'est pourquoi je suis en désaccord avec l'idée qu'il faudrait amener la classe à éliminer de son activité de production de textes des sujets jugés banals, qu'il serait nécessaire pour parvenir à une degré

satisfaisant de qualité de franchir le cap du quotidien le plus humble... Le mot « littéraire » est donc à manier avec précautions : la qualité littéraire d'un texte est (relativement...) indépendante de son thème. Au détour d'une conversation, Jean-François s'insurgeait contre notre propension à sur-évaluer un certain sentimentalisme, voire à promouvoir plus ou moins inconsciemment des textes supposés « profonds » parce que traitant de grands sujets comme l'amour ou la mort. Il est possible, disait-il, d'écrire un chef d'oeuvre en racontant ses courses à Auchan, alors que les romans de gare dégoulinants de grands sentiments ne sont à l'évidence pas de la meilleure veine !

Je suis également en désaccord avec certaines orientations dont il faudrait trouver l'origine, qui cantonnent les élèves à des thèmes de fiction, dans un registre où seul l'imaginaire semble avoir droit de cité. J'y reviendrai à la fin de cet article : je crois qu'il y a lieu de ne pas perdre de vue une fonction de l'expression-création, qui est celle de l'auto-construction de soi. En s'exprimant, un enfant s'approprie sa personne et son environnement. Il lui est offert par là la possibilité d'habiter plus et mieux le monde. Il s'ensuit de ce projet qu'il y a tout intérêt à l'orienter vers le réel de sa propre vie, et que donc, à chaque fois que j'aurai l'occasion d'émettre une proposition en attrapant au vol une de ses paroles qui me semblera féconde, elle concernera son « humble quotidien », afin qu'il soit en prise avec sa vie, connecté au vrai de son existence. Trois lignes sur un bon petit déjeuner me semblent en ce sens préférables à trois pages d'une histoire imaginaire plus ou moins influencée par la télévision, les jeux et les lectures. La toute première action à assumer est donc la déconnection des fictions, du monde des multiples écrans qui envahissent une vie hors sol, en *interdisant* tout simplement d'écrire sur un livre, un film, un jeu vidéo, les cartes Pokémon, etc. Si comme le disait Élise Freinet, la part du maître est avant tout un acte d'accueil, il n'en reste pas moins que ce que nous accueillons doit au maximum répondre à une visée éducative pour la promotion d'un humain présent à la vie, au monde, aux autres...



Parallèlement à cette réflexion sur la mise au point coopérative des textes libres, il a fallu avec honnêteté et détermination interroger cette quasi quadrature du cercle, qui est de l'ordre de la sensibilité mais absolument pas d'une quelconque technicité : comment améliorer, faire monter en puissance – c'est assez facile – en toute intégrité, et en toute utilité pour les élèves – c'est plus compliqué ? On a déjà souvent échangé sur cette notion de respect de l'enfant qui est parfois mal comprise. Lors des stages ou des congrès, il n'est pas rare d'entendre des collègues s'offusquer qu'on puisse s'autoriser à intervenir sur un texte (ou un dessin, ou quoi que ce soit d'autre), lesquels seraient a priori destinés, presque par définition, à rester bruts. On n'est alors parfois pas très loin d'une démission qui est le contraire de l'engagement pédagogique et éducatif. Je pense au contraire que pratiquement aucun texte d'enfant ne peut demeurer en son état initial et qu'il ne faut pas perdre de vue cette donnée de base : la compétence d'expression n'est pas donnée d'emblée, elle s'apprend, et l'école est précisément et possiblement le lieu de cet apprentissage. Dès lors, la question de l'intervention de l'adulte ne se pose pas, pourvu qu'elle soit pensée dans l'optique d'un accompagnement visant à accroître une capacité à dire dans le respect (pour le coup !) de ce qui est dit. Refuser ce positionnement, c'est entrer en contradiction avec la pensée même de Freinet tout en s'en réclamant ! Il est pourtant très clair sur ce sujet :

CÉLESTIN FREINET

« Nous avons entre les mains le texte brut. Qu'allons-nous faire de ce texte ? Les mêmes qui, au début de notre expérience, ironisaient sur la valeur psychologique et la portée pédagogique du texte libre, et prônaient l'éternelle fidélité à la pensée adulte imposée comme modèle et comme guide, auraient tendance à critiquer aujourd'hui notre timidité et à dire : le texte libre, la pensée et même la syntaxe de l'enfant doivent être intégralement respectés, sinon il y a déformation, abus d'autorité. Copiez donc au tableau le texte choisi sans rien y changer. Tout juste corrigerez-vous les fautes d'orthographe, et encore ! Telle n'a jamais été notre conception du texte libre. Nous pensons certes que le respect de la pensée de l'enfant est, en l'occurrence, une chose essentielle, mais nous savons aussi qu'il ne saurait y avoir éducation sans influence, directe ou indirecte, des enfants par les éducateurs. L'enfant n'apprend à parler sa langue maternelle que parce qu'il a autour de lui des gens qui parlent, qui vivent cette langue. Et il apprend d'autant plus parfaitement que les modèles sont parfaits. Il en est de même pour l'expression écrite.

L'enfant n'apprendra pas à écrire correctement s'il n'a pas en permanence sous les yeux la perfection des textes écrits ou imprimés. Nous nous garderons donc d'offrir en exemple dans nos journaux scolaires des textes qui auraient pour seule originalité d'être évidemment écrits par des enfants, mais qui n'en constitueraient pas moins, sous une forme éminemment suggestive, de déplorables exemples. Alors, ce texte, nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain, et qui soit cependant présentée sous une forme, avec une plénitude d'expression qui aident les enfants à monter, par tâtonnement expérimental, dans la connaissance et le maniement de la langue. »



Je me permets enfin une auto-citation concernant les articulations enfant / élève et œuvre / outil, au regard de la production et du travail sur les textes. - Cf. « L'œuvre et l'outil : finalités, non-sens, bonsens... » – CH'TI QUI n° 193 & n° 194 – année scolaire 2014-2015.

« Il me semble alors que tout texte doit être réinterrogé, en présence de son auteur, avec à l'esprit deux soucis constants : l'approfondissement d'une expression vraiment personnelle et originale, et quelque chose de bien plus compliqué à définir et à faire émerger, que j'appellerais l'« être au monde » ou « la présence » : la personne humaine n'est pas « à côté », spectatrice du monde ; elle est une expression ponctuelle et singulière de « la vie en général », animale ou végétale, de manière asymptotique au regard de l'immensité et de l'éternité. Bien vivre, n'est-ce pas se sentir partie prenante d'un « tout » qu'il faut progressivement appréhender par la sensibilité tant il échappe à l'intellect ? Il faut être « bien au monde » pour être « bien aux Hommes » et devenir un(e) participant(e) utile et conscient(e) de la société. C'est ici que l'expression personnelle et l'écoute de celle de ses pairs prennent tout leur sens, et c'est ici que l'on comprend toute la complexité de la part du maître (irréductible à des données purement techniques), lequel doit peu à peu, attentivement, avec une grande empa-

thie, entrer dans une véritable communication avec l'enfant pour lui permettre de prendre conscience de sa parole, de la légitimer, de la dire de la manière la plus transparente et précise possible, puis, à partir d'elle, d'élargir toujours les champs de son regard. A cet égard, on ne peut pas éluder le travail de mise au point, qu'il soit individuel ou collectif. Il est rare qu'un texte puisse rester à l'état brut ; ça arrive, au titre d'une sorte de « fulgurance » ou d'état de grâce, mais c'est rarissime. C'est le travail sur le fond, celui qui relève de l'humain, de la personne, de l'enfant (et non pas encore de l'élève), le plus important, car c'est celui qui permettra l'ancrage fort de l'écrit, qui lui conférera un statut de quasi besoin vital, et en même temps, par cet ancrage, l'intégration très profonde et solide de tout ce qui peut si facilement, autrement, ne rester qu'un vernis fragile, c'est à dire toutes les compétences techniques qui sont les outils d'une expression juste et formellement correcte. Il s'agit ensuite de prendre du recul et de considérer le texte comme un objet de recherche dans sa dimension littéraire, dans l'idée d'une souhaitable perfection factuelle. C'est, si l'on veut, le travail sur la forme, celui de l'élève (et non plus de l'enfant), celui qui rencontre le plus les préoccupations de l'école traditionnelle, mais qui doit nécessairement se trouver subordonné au précédent pour que le sens soit bien présent. »

Il se pourrait que paraisse contradictoires aux positions énoncées par Bernard Collot et Jean-François le fait d'insister sur le creusement de l'expression par l'interrogation de ce que le maître peut percevoir de caché, d'intime dans la tentative. Je crois qu'il n'en est rien et que la limite entre le perfectionnement et l'extrapolation peut ne pas être franchie si une sorte d'intégrité par ailleurs difficile à bien cerner est à l'oeuvre. Partant de cette exigence, autant il peut être relativement aisé de décrire le travail avec l'élève, autant il est complexe de rendre compte de ce qui est mené avec l'enfant. Ce dernier est – ou n'est que – un travail d'interrogation, pour lequel l'adulte, mais aussi éventuellement le groupe, se fait miroir en questionnant, alors que le premier est davantage technique, et donc rationalisable et formulable. C'est dans cet équilibre délicat à trouver que réside la part du maître.

LA TECHNIQUE

UN DISPOSITIF DE MISE AU POINT COOPÉRATIVE

Durant l'année scolaire 2016-2017, j'ai comme annoncé plus haut fait le choix de démarrer chaque journée de classe par une mise au point. Ce

qui impliquait de terminer la journée de la veille par des lectures des brouillons et le choix de texte du lendemain. Au début, on procédait par vote, ce qui me garantissait l'adhésion à un texte qui plaisait à tout le monde. Mais les élèves ont fini par voter en conseil une règle selon laquelle le choix me serait désormais dévolu, parce qu'ils avaient détecté que les textes qu'ils élaient, s'ils étaient bien ceux qui les attiraient le plus, était aussi souvent ceux qui avaient le moins besoin d'être retravaillés. Mon premier travail en arrivant en classe chaque matin était donc de transcrire au tableau le brouillon élu ou choisi.

La difficulté des mises au point coopératives est d'obtenir de la participation. Souvent, deux ou trois élèves sont bien en dialogue permanent avec le maître qui travaille au tableau, quelques autres interviennent de temps à autres, mais beaucoup restent dans une passivité qui met mal à l'aise. Sur cette passivité, il y aurait peut-être beaucoup à dire. Ceux qui ne disent rien voient, entendent et emmagasinent forcément des compétences. L'essentiel est que les trucs, techniques, itinéraires... qui seront mis à jour finissent par s'instiller dans les esprits pour rejaillir peu à peu dans la production consécutive.

Mais le mieux est évidemment que tous les élèves puissent, d'une manière ou d'une autre, être actifs. Pour résoudre ce problème qui m'a longtemps contrarié, j'ai fini par distribuer des photocopies du texte afin que chacun agisse dessus de la même façon et en même temps que j'agis au tableau. De la sorte, toutes les mains et tous les esprits sont occupés par ce qui se fait. Cela ne garantit pas une participation de fond, c'est à dire une véritable interrogation sur ce qu'il faut améliorer et une recherche de propositions, mais au moins, personne n'est totalement passif et il n'est plus question d'utiliser cette demi-heure pour finir sa nuit.



Durant la mise au point, j'écris au tableau tout en dirigeant les opérations. Je procède le plus souvent

par renvois numérotés, avec des couleurs différentes : texte en blanc, renvois en rouge, ajouts en jaune... Après chaque ajout, je laisse un petit temps pour qu'il soit recopié sur la feuille individuelle. Une fois la mise au point achevée, celle-ci est collée dans le cahier d'outils puis numérisée pour être intégrée à la page du jour de l'album de vie.

LE RITUEL

Autant être clair tout de suite au risque de décevoir. Le mot « technique » est relativement impropre, car l'activité repose essentiellement sur une large part d'improvisation. Il est possible d'en décrire les grandes lignes, de donner quelques exemples, mais en aucun cas une marche à suivre immuable, prête à l'emploi, infaillible et rassurante. Mais enfin, le fait de choisir la veille le texte qui fera l'objet du travail permet d'y réfléchir, de faire des choix sur les axes d'action qui seront privilégiés et impliqueront parfois le recours à des « sous-sous-techniques », telles les listes de vocabulaire, les petites « cartes mentales », etc.

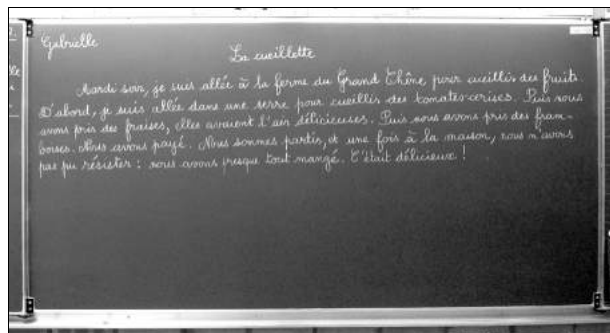
L'activité est donc assez peu ritualisée puisqu'elle doit s'adapter à la variété des supports et à une tout aussi grande variété de problèmes. Cependant, il y a toujours une introduction et une conclusion qui garantissent que l'auteur du texte en reste dépositaire.

Dès lors que toutes les propositions qui sont émises par la classe sont soumises à l'approbation de l'auteur, qui doit par conséquent être également convaincu de sa possibilité de refuser, la question de l'appartenance ne se pose pas vraiment. L'auteur reste l'auteur, et lui-même comme les autres élèves, les lecteurs enfants et adultes doivent accepter l'idée que l'école étant un lieu de travail et d'apprentissage, il n'y a rien de problématique à ce qu'il y ait intervention, et parfois intervention forte, sur un état initial qui n'est qu'exceptionnellement acceptable en l'état.

L'introduction consiste à toujours entamer le travail en questionnant l'auteur sur son intention, même si celle-ci est évidente au lecteur attentif. Il peut être aussi parfois utile, si cela transparait, d'interroger sur le procédé utilisé pour parvenir au brouillon, quand des techniques de facilitation déjà été utilisées lors de mise au point précédentes ont été visiblement réinvesties. En cours de travail, chaque ajout est soumis à l'avis de l'auteur : « Est-ce bien ça que tu voulais exprimer ? », et s'il faut choisir entre plusieurs propositions, c'est encore lui, évidemment, qui a le dernier mot. La conclusion consiste toujours de même à faire relire le texte par un autre élève et à demander à l'auteur si ce qui a été obtenu est bien conforme à son intention initiale.

CAS LE PLUS SIMPLE

Cas du texte correctement construit mais qui peut être enrichi. C'est fréquent, car même en cycle III, on n'est pas débarrassé de l'effet de « déjà là » si présent en cycle II (« ce que je sais et que je ne pense pas avoir besoin de préciser », symptôme d'une absence de décentrage pour se placer du point de vue du lecteur qui lui, « ne sait pas »). Témoin ce texte au de-
meurant formellement satisfaisant de Gabrielle :



La cueillette

Mardi soir, je suis allée à la ferme du Grand Chêne pour cueillir des fruits. D'abord, je suis allée dans une serre pour cueillir des tomates-cerises. Puis nous avons pris des fraises, elles avaient l'air délicieuses. Puis nous avons pris des framboises. Nous avons payé. Nous sommes partis, et une fois à la maison, nous n'avons pas pu résister : nous avons presque tout mangé. C'était délicieux !

Une fois le texte lu par son auteure et apportée la réponse à la question rituelle « Qu'as-tu voulu écrire ? » – ici, relater un bon moment en famille dans cette ferme du dunkerquois où l'on récolte soi-même les fruits et légumes que l'on veut – je laisse la classe réagir librement. Jaillissent remarques et questions touchant à la fois la forme (répétition de « je suis allée », de « nous avons pris », de « délicieuses / délicieux ») et sur le fond (« Avec qui y es-tu allée ? », « Où est-ce ? », « Tu dis que c'était délicieux mais on ne sais pas quel goût ça a en lisant ton texte », « Qu'as-tu préféré ? »)... Bien entendu, l'apparente spontanéité n'est que le fruit des habitudes acquises par la répétition quotidienne de l'exercice.

Nous pouvons alors reprendre le texte dans l'ordre, puisque sa structure ne pose aucun problème.

- Avec qui ? : Gabrielle répond elle-même pour le renvoi 1 : « avec mes parents et ma petite soeur ».
- Où ? Gabrielle ne sait plus, mais une autre élève de la classe y est déjà allée : « à Hoymille ». Peut-on être plus précis ? « Oui, c'est près de bergues ». Nous ajoutons donc au renvoi 2 : « à Hoymille près de



Bergues ».

- La deuxième phrase pose le problème de la répétition de « *je suis allée* ». L'idée est vite trouvée de reformuler en renversant en quelque sorte la phrase. Ce qui est modifié est donc barré pour être remplacé par le renvoi 3 : « *nous avons cueilli des tomates-cerises dans une serre* ».

- La troisième phrase pose un nouveau problème de répétition : « *délicieuses* », qui de plus, signale un élève, est inadapté, car cet adjectif s'applique plutôt à quelque chose qu'on a déjà mangé. Puisque les fraises avaient l'« air délicieuses », autant dire « *appétissantes* » (directement dans le texte).

- Pour les framboises, nous avons de nouveau affaire à une répétition, « *Puis nous avons pris* ». Nous avons déjà cherché des synonymes de « *Puis* » ; il n'y a qu'à consulter une mise au point précédente pour la retrouver. Gabrielle opte pour « *Ensuite* ». Pour « *pris* », c'est plus compliqué car nous avons déjà utilisé « *cueilli* ». Proposition est faite de « *récolté* ». Au renvoi 4, nous écrivons donc « *Ensuite, nous avons récolté* ».

- « *Nous avons payé* » nécessite une explication, car plusieurs élèves ne comprennent pas comment on peut payer de manière juste ce que l'on a cueilli soi-même. Gabrielle propose elle-même d'ajouter, et ce sera le renvoi 5 : « *en fonction du poids de ce que nous avons cueilli* ».

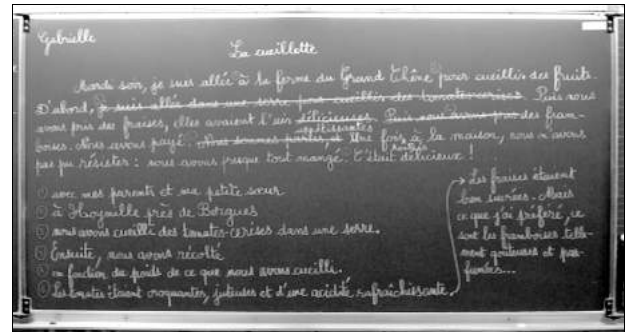
- « *Nous sommes partis* » provoque la réflexion amusée : « *On devine bien que tu n'as pas dormi là-bas !* ». On supprime et on insère « *rentrés* » (directement dans le texte) après « *Une fois* ».

- Reste la question du goût. J'avais une fois dit que si l'on parlait de nourriture, il fallait que le parfum et le goût en viennent au lecteur. Ce n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd et l'on se délecte en écrivant ce genre de choses ! On interroge donc Gabrielle sur ce qu'elle a savouré, on liste des adjectifs qui conviennent, puis je demande aux élèves de sortir leur bloc de brouillon et d'écrire une phrase conforme. Deux minutes plus tard, je demande de lire ces propositions. Gabrielle donne son aval à celle-ci, qu'on utilisera pour le renvoi 6 : « *Les tomates étaient croquantes, juteuses et d'une acidité rafraîchissante. Les fraises étaient bien sucrées. Mais ce que j'ai préféré, ce sont les framboises tellement goûteuses et parfumées...* »

La cueillette

Mardi soir, je suis allée 1 à la ferme du Grand Chêne 2 pour cueillir des fruits. D'abord, 3 je suis allée dans une serre pour cueillir des tomates-cerises. Puis nous avons pris des fraises, elles avaient

l'air délicieuses (appétissantes). 4 Puis nous avons pris des framboises. Nous avons payé 5. Nous sommes partis, et une fois (rentrés) à la maison, nous n'avons pas pu résister : nous avons presque tout mangé. 6 C'était délicieux !



Reste la question des paragraphes. C'est assez simple : il y a d'abord le moment, le lieu, avec qui... Puis la cueillette proprement dite. Puis enfin la dégustation impatiente des fruits. Voici donc le texte achevé, relu par un autre élève et approuvé par Gabrielle. Durée de l'opération : 25 minutes.

La cueillette

Mardi soir, je suis allée avec mes parents et ma petite sœur à la ferme du Grand Chêne, à Hoyville près de Bergues, pour cueillir des fruits.

D'abord, nous avons cueilli des tomates cerises dans une serre. Puis, nous avons pris des fraises, elles avaient l'air très appétissantes. Ensuite, nous avons récolté des framboises. Nous avons payé en fonction du poids de ce que nous avons cueilli.

Une fois rentrés à la maison, nous n'avons pas pu résister : nous avons tout mangé ! Les tomates étaient croquantes, juteuses et d'une acidité rafraîchissante. Les fraises étaient bien sucrées. Mais ce que j'ai préféré, ce sont les framboises tellement goûteuses et parfumées... C'était délicieux !

Pas de trahison. Le travail achevé reste bien dans l'optique de départ, sa teneur n'a pas été modifiée. Un tel exemple prouve suffisamment, me semble-t-il, que la question d'une prétendue dépossession de l'auteur ne se pose pas.

TEXTES MAL STRUCTURÉS

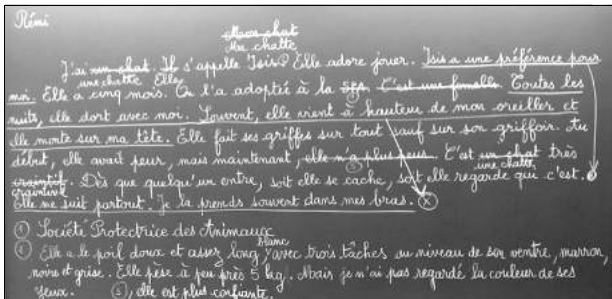
Dans l'école où je travaille, dès le CE1, tous les enfants produisent des textes. Il ne s'agit pas de textes libres mais l'activité de production existe sous des formes diverses et elle est assez massive. Il est donc rare d'avoir affaire à des élèves incapable de produire un petit texte logiquement structuré. Il arrive pourtant que dans le cadre d'une expression person-

nelle, et quand l'écrit s'allonge pour apporter un plus grand nombre de précisions, le souci de dire l'emporte, ou ne s'équilibre pas avec celui d'une correction formelle minimale. Arrivent alors des textes dans lesquels les informations pertinentes sont bien présentes, mais dans le désordre. Tel ce texte de Rémi :

Ma chatte

J'ai un chat. Il s'appelle Isis. Elle adore jouer. Isis a une préférence pour moi. Elle a cinq mois. On l'a adoptée à la S.P.A. C'est une femelle. Toutes les nuits, elle dort avec moi. Souvent, elle vient à hauteur de mon oreiller et elle monte sur ma tête. Elle fait ses griffes sur tout sauf sur son griffoir. Au début, elle avait peur, mais maintenant, elle n'a plus peur. C'est un chat très craintif. Dès que quelqu'un rentre, soit elle se cache, soit elle regarde qui c'est. Elle me suit partout. Je la prends dans mes bras.

Outre le travail de reformulation, de mise en cohérence (il / elle, chat / chatte), et de précisions utiles, l'essentiel de la séance de mise au point a consisté à souligner de différentes couleurs les phrases par thèmes (description de la chatte, son comportement, ce qu'elle fait avec Rémi) et à trouver l'ordre le plus logique.



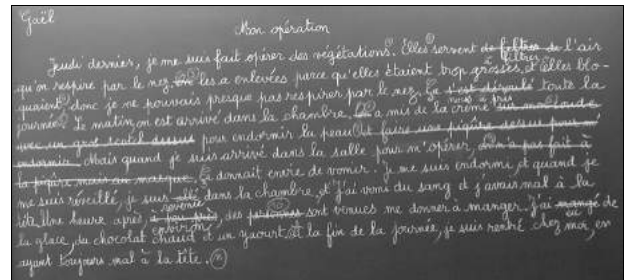
Ma chatte Isis

J'ai une chatte. Elle s'appelle Isis. Elle a cinq mois. On l'a adoptée à la Société Protectrice des Animaux. Elle a le poil doux et assez long, blanc avec trois tâches au niveau du ventre, une marron, une noire et une grise. Elle pèse à peu près 5 Kg. Je n'ai pas regardé la couleur exacte de ses yeux. Elle adore jouer. Elle fait ses griffes sur tout sauf sur son griffoir ! C'est une chatte très craintive. Au début, elle avait peur de tout, mais maintenant, elle est plus confiante. Dès que quelqu'un entre, elle se cache, ou alors elle regarde qui c'est.

Isis a une préférence pour moi. Elle me suit partout. Je la prends souvent dans mes bras. Toutes les nuits, elle dort avec moi. Souvent, elle vient à hauteur de mon oreiller et elle monte sur ma tête !

IMPRÉCISIONS DU VOCABULAIRE

Il arrive que l'imprécision du vocabulaire employé, le manque de décentrage (se placer à un moment du point de vue du lecteur) où la maladresse de l'expression en arrive à rendre le texte peu compréhensible pour quiconque n'a pas partagé l'expérience relatée. C'est un peu le cas de ce texte de Gaël (qui a d'ailleurs d'abord fait l'objet d'un travail de ponctuation) :



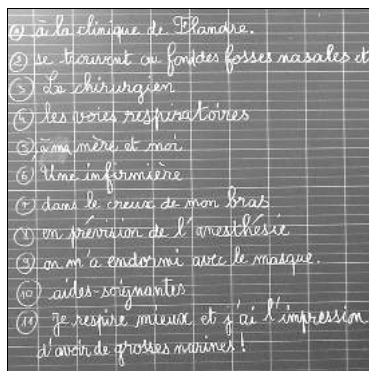
Mon opération

Jeudi dernier, je me suis fait opérer des végétations. Elles servent de filtres de l'air qu'on respire par le nez. On les a enlevées parce qu'elles étaient trop grosses. Elles bloquaient donc je ne pouvais presque pas respirer par le nez. Ça s'est déroulé toute la journée. Le matin, on est arrivé dans la chambre. On a mis de la crème sur mon coude avec un gros scotch dessus pour endormir la peau et faire une piqûre dessus pour m'endormir. Mais quand je suis arrivé dans la salle pour m'opérer, on n'a pas fait à la piqûre mais au masque. Ça donnait envie de vomir. Je me suis endormi, et quand je me suis réveillé, je suis allé dans la chambre. J'ai vomi du sang et j'avais mal à la tête. Une heure après, à peu près, des personnes sont venues me donner à manger. J'ai mangé de la glace, du chocolat chaud et un yaourt. A la fin de la journée, je suis rentré chez moi, en ayant toujours mal à la tête.

L'essentiel du travail a consisté à préciser qui sont exactement « on », « des personnes », à éclaircir la phrase très confuse concernant l'anesthésie, et à demander à Gaël d'exprimer son ressenti sur le résultat de son opération. De fait, les renvois de précision ou de reformulation sont nombreux, fruits, aussi, d'une recherche de vocabulaire préalable sur les catégories de personnel travaillant dans un hôpital (médecin – chirurgien – anesthésiste – infirmière – aide-soignante).

Jeudi dernier, je me suis fait opérer des végétations 1. Elles 2 servent de filtres de (à filtrer) l'air qu'on respire par le nez. On 3 les a enlevées parce

qu'elles étaient trop grosses. Elles bloquaient **4** donc je ne pouvais presque pas respirer par le nez. Ça (nous a pris) ~~s'est déroulé~~ toute la journée **5**. Le matin, on est arrivé dans la chambre. **6** ~~On~~ a mis de la crème ~~sur mon coude avec un gros scotch dessus~~ **7** pour endormir la peau **8** et faire une piqûre dessus ~~pour m'endormir~~. Mais quand je suis arrivé dans la salle pour m'opérer, ~~on n'a pas fait à la piqûre mais au masque~~ **9**. Ça donnait envie de vomir. Je me suis endormi, et quand je me suis réveillé, je suis ~~allé~~ (revenu) dans la chambre. J'ai vomi du sang et j'avais mal à la tête. Une heure après, ~~à peu près~~ (environ), des ~~personnes~~ **10** sont venues me donner à manger. J'ai mangé (eu) de la glace, du chocolat chaud et un yaourt. A la fin de la journée, je suis rentré chez moi, en ayant toujours mal à la tête. **11**



1. à la clinique des Flandres
2. se trouvent au fond des fosses nasales et
3. Le chirurgien
4. les voies respiratoires
5. à ma mère et moi
6. Une infirmière
7. dans le creux de mon bras
8. en prévision de l'anesthésie
9. on m'a endormi avec le masque.
10. Aides-soignantes
11. Je respire mieux et j'ai l'impression d'avoir de grosses narines !

Texte définitif :

Mon opération

Jeudi dernier, j'ai été opéré des végétations à la clinique de Flandre. Elles se trouvent au fond des fosses nasales et servent à filtrer l'air qu'on respire par le nez. Le chirurgien les a enlevées parce qu'elles étaient trop grosses. Elles bloquaient mes voies respiratoires, donc je ne pouvais presque pas respirer par le nez.

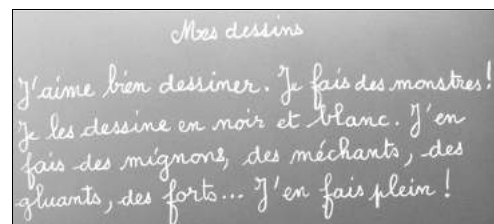
Ça nous a pris toute la journée, à ma mère et moi. Le matin, on est arrivé dans la chambre. Une in-

firmière a mis de la crème dans le creux de mon bras pour endormir la peau, en prévision de la piqûre de l'anesthésie. Mais quand je suis arrivé dans la salle d'opération, on m'a endormi avec le masque. Ça donnait envie de vomir ! Je me suis endormi... et quand je me suis réveillé, je suis revenu dans la chambre. J'ai vomi du sang et j'avais mal à la tête. Une heure après, environ, des aides-soignantes sont venues me donner à manger. J'ai eu de la glace, un yaourt et du chocolat chaud. A la fin de la journée, je suis rentré chez moi, en ayant toujours mal à la tête.

Je respire mieux mais j'ai l'impression d'avoir de grosses narines !

TEXTES TROP RAPIDES ET SUPERFICIELS

Effet de l'obligation d'une production minimale ? Peut-être... En l'occurrence, le texte de Mahé qui sert ici d'illustration pose une vraie difficulté à son auteur, par ailleurs imaginatif et entreprenant.



Mes dessins

J'aime bien dessiner. Je fais des monstres !
Je les dessine en noir et blanc. J'en fais des mignons, des méchants, des gluants, des forts... J'en fais plein !

La classe, après avoir fait remarquer la facilité et la répétition du verbe *faire*, reste évidemment sur sa faim, d'autant plus que le thème est bien tentant ! On va d'abord donc d'abord essayer de répondre à une première question : si l'on veut parler de monstres, quels sont les grandes idées à notre disposition ? On convient facilement que l'on pourra articuler l'apparence, le toucher, le bruit, l'odeur, la peur que ça inspire. On en vient donc à « déballer » tout ce qui passe par la tête :



Pratiques de Classe

Odeur : pue / sent bon – parfumé – brûlé – toxique
Toucher : gélatineux – gluant – doux – dur – collant – poilu, velu – pâteux – râpeux – piquant – rugueux – mou – élastique
Bruit : gronde – hurle – rugit – crie – chante – siffle – ventouse – gémit – grogne – criaille
Peur : effrayant – chair de poule – transpiration – boule au ventre
Apparence : hideux – horrible – répugnant – joli – moche – grotesque – laid

Des groupes sont alors chargés de rédiger des paragraphes, qu'ils lisent une fois achevés, pour approbation et/ou modifications par l'auteur. Je les note au tableau. Il ne reste plus qu'à en trouver l'assemblage le plus judicieux et à régler les défauts relevés dans le texte d'origine.



Mes monstres

J'aime bien dessiner, je crée des monstres. Je les crayonne en noir et blanc. J'en invente des mignons, des méchants, des grotesques, des forts...

Quand j'en dessine un mignon, je l'imagine très doux à caresser ; il sent le savon à la violette, il est joli, il chante juste ou il siffle.

Quand j'en dessine un méchant, je l'imagine hideux, puant, râpeux, qui grogne de ne pas être assez sympathique.

Quand j'en dessine un grotesque, je l'imagine gluant, gélatineux ; il pue tellement qu'il en est toxique ; il glousse bêtement et quand il marche, il fait un bruit de ventouses !

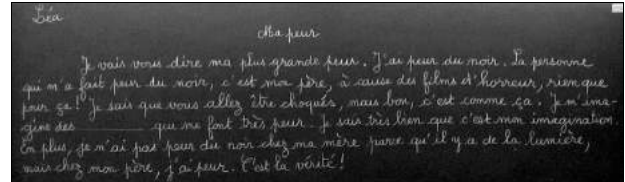
Quand j'en dessine un fort, je l'imagine tout en muscles durs comme du béton armé, et ses grognements sont si puissants qu'on les entend jusque dans l'hémisphère sud !

Il y en a des myriades qui naissent dans mon cerveau.

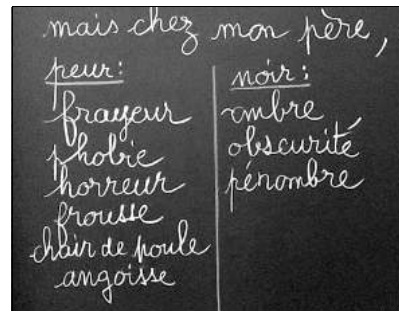
RÉPÉTITIONS AMENANT DES RECHERCHES DE VOCABULAIRE

Souvent, très souvent, afin d'éviter les répéti-

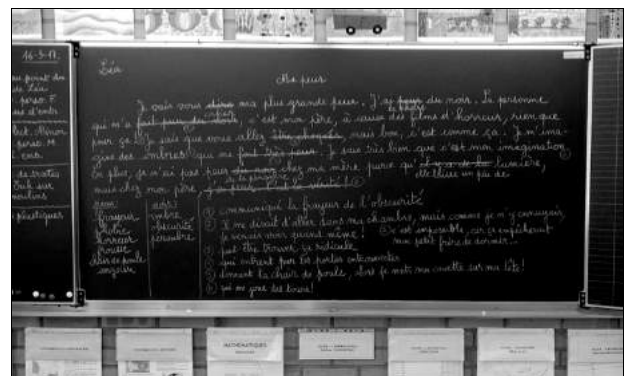
tions, on est amené à faire de petites recherches de vocabulaire. C'est toujours rapide et en situation ; ça apparaît comme libérateur, il n'y a plus qu'à piocher dans la liste ! Dans ce texte de Léa sur la peur du noir, il s'agit de pouvoir remplacer précisément ces mots, peur et noir.



Je vais vous dire ma plus grande peur. J'ai peur du noir. La personne qui m'a fait peur du noir, c'est mon père, à cause des films d'horreur, rien que pour ça ! Je sais que vous allez être choqués, mais bon, c'est comme ça. Je m'imagine des - ? - qui me font très peur. Je sais très bien que c'est mon imagination. En plus, je n'ai pas peur du noir chez ma mère, parce qu'il y a de la lumière, mais chez mon père, j'ai peur. C'est la vérité !



Sans entrer dans le détail des reformulations et renvois, ces petites listes nous permettent d'obtenir cet état définitif :



Ma peur

Je vais vous confier ma plus grande peur : j'ai la phobie du noir. Ce qui m'a communiqué cette frayeur de l'obscurité, ce sont les films d'horreur que



regardait mon père, rien que ça ! Il me disait bien d'aller dans ma chambre, mais comme je m'y ennuyais, je venais voir quand même ! Je sais que vous allez peut-être trouver ça ridicule... Quand je suis dans mon lit, je m'imagine des ombres qui entrent par des portes entrouvertes et qui me donnent la chair de poules. Alors je mets la couette sur ma tête ! Je sais bien que c'est mon imagination qui me joue des tours, mais bon, c'est comme ça ! En plus, je n'ai pas peur de la pénombre chez ma mère, parce que les rideaux laissent passer un peu de lumière, mais chez mon père, c'est impossible, car ça empêcherait mon petit frère de dormir...

RESPECT D'UNE CONTRAINTE FORMELLE

Léa a écrit un texte dans lequel elle se souvient de la manière dont elle a appris à rouler en vélo. Elle le fait sous la forme originale d'un dialogue avec son père. Mais bien que la forme du dialogue ait déjà été étudiée, elle livre un bloc qui ne respecte pas cette contrainte.

Léa 8-3-17.
la première fois en vélo

Papa je veux apprendre à faire du vélo dans le jardin. D'accord mais fais attention ! Papa, tiens mon vélo ! Ah le lâche pas ! D'accord, assieds-toi... Je t'ai lâché ! Boum ! Aïe, aïe, aïe... Papa, je t'ai dit de ne pas me lâcher ! On recommence. Boum ! Aïe, aïe, aïe... Papa, je me suis encore fait mal, j'en ai marre ! Allez, une dernière fois pour me faire plaisir, Léa ! D'accord ! Allez, roule ! Papa, papa, papa, j'y arrive, oui ! Voilà comment se termine la première fois en vélo de Léa.

- Allez, roule !
- Papa, papa, papa ! J'y arrive ! »
- Victoire ! Je savais rouler en vélo...

Léa 8-3-17.
la première fois en vélo
Léa et petites roues

Papa je veux apprendre à faire du vélo dans le jardin. D'accord mais fais attention ! Papa, tiens mon vélo ! Ah le lâche pas ! D'accord, assieds-toi... Je t'ai lâché ! Boum ! Aïe, aïe, aïe... Papa, je t'ai dit de ne pas me lâcher ! On recommence. Boum ! Aïe, aïe, aïe... Papa, je me suis encore fait mal, j'en ai marre ! Allez, une dernière fois pour me faire plaisir, Léa ! D'accord ! Allez, roule ! Papa, papa, papa, j'y arrive, oui ! Voilà comment se termine la première fois en vélo de Léa.

J'avais trois ou quatre ans...
« Papa, je voudrais apprendre à rouler en vélo dans le jardin !
- D'accord, mais fais attention !
- Papa, tiens mon vélo, ne le lâche pas !
- D'accord ! Pédales... Je te lâche ! »
Boum !
« Aïe, aïe, aïe... Papa, je me suis encore fait mal, j'en ai marre !
- Allez, une dernière fois pour me faire plaisir, Léa !
- D'accord !
- Allez, roule !
- Papa, papa, papa ! J'y arrive ! »
Victoire ! Je savais rouler en vélo...

OUTILLAGE

La cave et le grenier

La cave est noire,
elle est réservée aux petites bêtes antipathiques.
Mais elle est aussi très profonde avec ses escaliers.
Elle nous fait peur,
avec ses odeurs de renfermé, de moisi, de poussière.
Mais dans son cœur elle garde de profonds souvenirs
qu'elle garde précisément cachés.

Le grenier obscur nage dans la pénombre,
mais avec ses petits bruits
du plancher grinçant ou du vent dans les tuiles,
cela me fait frissonner de peur,
mais quand il a été aménagé, tout s'arrange.
Il a de grandes poutres qui le transpercent,
souvent s'y trouvent des trésors et des souvenirs.

Ce poème de Lou n'en est déjà plus à l'état de brouillon. C'est un deuxième jet, au terme d'un premier travail, personnel, de recherches d'idées complémentaires à l'aide de petites cartes mentales, la technique bien connue, car souvent proposées à titre d'aide pendant les temps d'écriture ; j'arrête alors la classe pour lui soumettre le problème rencontré par telle ou tel, trois minutes suffisent généralement. Certains élèves utilisent assez spontanément ce procédé qui

Diverses reformulations se sont donc accompagnées d'une mise en forme selon des règles de ponctuation, travail qui a été facilité par un exercice préalable fait en commun : souligner avec deux couleurs différentes ce que dit le papa et ce que dit Léa.

Sans les roulettes !

J'avais trois ou quatre ans... « Papa, je voudrais apprendre à rouler en vélo dans le jardin !

- D'accord, mais fais attention !
 - Papa, tiens mon vélo, ne le lâche pas !
 - D'accord ! Pédales... Maintenant, je lâche... »
- Boum !

« Aïe, aïe, aïe ! Papa, je t'avais dit de ne pas me lâcher !

- Bon... On recommence... »

Boum !

« Aïe, aïe, aïe ! Papa, je me suis encore fait mal, j'en ai marre !

- Allez, une dernière fois, pour me faire plaisir, Léa !
- D'accord !

permet de se mettre les idées au clair avant de commencer la rédaction. Il y en a même une qui après les avoir notées les numérote. Ainsi, explique-t-elle, « il n'y a plus qu'à écrire une phrase par idée, dans l'ordre ». Toute la classe s'y est mise, et la cave a suscité une avalanche de références moindre que le grenier, signe peut-être que le degré d'angoisse qui est assorti à ces deux lieux n'est pas absolument identique, le grenier étant a priori plus sympathique !



La cave et le grenier

*La cave,
entre ma maison et la Terre...*

*Je ne descends pas sans crainte
dans son obscurité silencieuse,
dans son odeur un peu moisie
habitée de petites bêtes antipathique.*

*Mais j'y descends avec joie
pour retrouver les trésors des souvenirs
qu'on y a délaissés...*

*Le grenier,
entre ma maison et le ciel...*

*Je ne monte pas sans frisson
dans la pénombre musicale
du plancher qui grince et du vent dans les tuiles,
dans la senteur de la poussière
et du bois de la charpente
où les toiles d'araignées m'inquiètent quelque peu.
Mais j'y monte avec joie*

*pour retrouver les trésors de la vie passée
qu'on y a entreposés...*

L'ÉCRITURE COLLECTIVE

Très exceptionnellement, nous avons procédé à ce qui ne relève plus d'une simple mise au point, mais à la rédaction quasi complète d'un texte. Une idée est apparue lors d'une discussion (des présentations de textes, par exemple). Un enfant s'en est emparé. Il lit ce qu'il a trouvé à la classe en s'en déclarant peu satisfait alors que le thème provoque visiblement l'enthousiasme. Il peut alors paraître intéressant de prendre en charge le texte en collectif en le « nourrissant » de propositions multiples, mais en affirmant bien cette fois qu'il sera celui de la classe « sur une idée de... » mais plus celui de son auteur initial.

C'est ce qui est arrivé dans les tout derniers jours de classe, début juillet 2017, avec ces poèmes d'une série d'« armoires » (« Mon armoire à bonheurs », « Mon armoire à malheurs », « Mon armoire à cauchemars », « Mon armoire à bêtises », etc.). La technique de la carte mentale, alimentée par les recherches de la classe entière, a largement été mise à contribution.

Comme plusieurs poèmes ont été ainsi écrits sur le même modèle, une « méthode » est rapidement apparue, en trois étapes.

- chacun cherche pendant trois minutes dans son petit bloc de brouillon quelques idées de bonheurs (ou de malheurs, ou de cauchemars...) passés ;
- mise en commun, je note les idées en vrac au tableau ;
- on cherche dans ce vrac un ordre, des regroupements possibles ;

- retour au bloc de brouillon : formuler des phrases, toujours sur le même modèle, les soumettre à la classe, les affiner ;

- on écrit le poème ensemble (moi au tableau, les élèves sur leur cahier) en modifiant au fur et à mesure pour que tout soit « bien sonnante » aux oreilles...

Chacun pourra ensuite (ou aurait pu, car les grandes vacances arrivaient) reprendre cette démarche pour écrire un poème plus personnel, sur tout autre sujet.

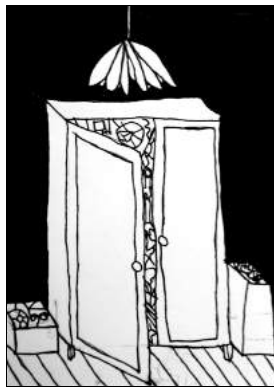
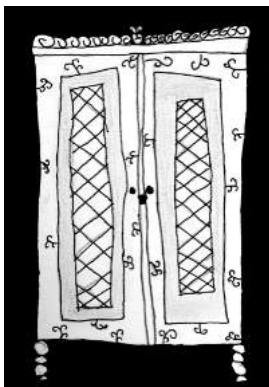
Je signale enfin que cet effet de répétition est intéressant pour l'étude de la langue proprement dite : accord de l'adjectif tout / toute / tous / toutes, passé-composé, accord du participe-passé avec le COD, pronominalisation du COD, etc. On peut ainsi travailler à partir de structures, de figures de style, en se passant de la dictée coopérative ; économie qui sera mon prochain chantier...

Sur l'idée initiale d'Érik :

Mon armoire à bonheurs

Dans mon armoire à bonheurs,
je rangerais précieusement
tous les beaux paysages que j'ai admirés,
toutes les promenades que j'ai appréciées,
tous les pays que j'ai visités,
toutes les montagnes que j'ai escaladées,
toutes les vagues qui m'ont bercé,
tous les petits voiliers que j'ai vus naviguer,
tous les soleils qui m'ont illuminé,
toutes les étoiles qui m'ont fait rêver,
tous les ciels bleus qui m'ont enchanté,
tous les beaux nuages que j'ai regardés défilier,
tous les songes qui m'ont emporté,
tous les objets curieux que j'ai collectionnés,
tous les bons repas que j'ai savourés,
tous les amis que j'ai adorés,
toute la tendresse qu'on m'a prodiguée,
tout l'amour qu'on m'a donné,
toute la beauté qui m'a bouleversé,
toute la vie qui m'a déjà émerveillé,
tous les bons souvenirs que je veux conserver...

J'en garderais soigneusement la clé,
pour qu'aucun vilain malheur
ne puisse jamais y entrer.



rampent dans votre être,
se faufilent dans votre souffle
pour réveiller toutes vos phobies.
Au petit matin seulement,
ils se cacheront sous votre lit
ou regagneront l'armoire
dont la porte en grinçant
se refermera sur mille maléfices,
déjà prêts à vous terroriser
dès qu'arrivera la nuit prochaine...

Un « totalement collectif » :

Mon armoire à malheurs

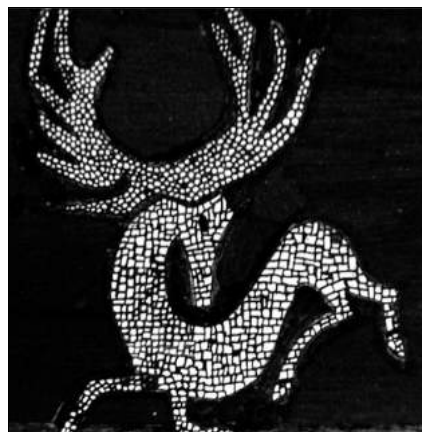
Dans mon armoire à malheurs,
j'enfermerais précipitamment
toute les méchancetés qui m'ont blessé,
tous les sales coups qu'on m'a préparés,
toutes les moqueries qui m'ont touché,
toute l'agressivité qui m'a bouleversé,
toutes les disputes qui m'ont attristé,
toutes les chutes qui m'ont écorché,
toutes les douleurs qui m'ont fait sangloter,
toutes les blessures qui m'ont fait pleurer,
toutes les coupures qui m'ont fait saigner,
toutes les brûlures qui m'ont fait hurler,
toutes les cicatrices dont je reste marqué,
tous les cauchemars qui m'ont réveillé,
toutes les frayeurs qui m'ont fait sursauter,
toutes les peurs qui m'ont angoissé,
tous les vertiges qui m'ont paralysé,
tous les monstres que j'ai imaginés,
tous les mauvais souvenirs que je ne peux effacer,
toute la solitude qui m'a désespéré,
tous mes vœux qui ne se sont pas réalisés,
toutes les mauvaises pensées que j'ai regrettées...

J'en jetterais définitivement la clé,
pour qu'aucun de ces vilains malheurs
jamais ne puisse s'en échapper.

Sur l'idée initiale de Lola :

L'armoire à cauchemars

L'armoire à cauchemars
ne s'ouvre que dans le noir.
Par une nuit sans lune,
la porte grince et s'entrebâille.
Les rêves les plus effrayants
rentrent dans vos pensées,
envahissent votre esprit,
pénètrent dans votre âme,
se répandent dans votre conscience,
s'infiltrant dans votre cœur,





PROLONGEMENTS

LA RÉPONSE

Le terme « réponse » est apparu dans la classe de Jean-François. Il est donc bien placé pour en préciser l'idée (texte paru dans le dossier « Le passeur de cultures », Nouvel Éducateur n° 95 de janvier 1998).

Un lundi, l'entretien, 8 h 30. Hélène raconte qu'elle a vu la veille, sur le bord de la route, des chasseurs et un lièvre mort allongé par terre. S'ensuit une discussion sur la chasse et sa nécessité. Trente minutes plus tard, Lucas m'apporte ce texte :

La chasse

C'est samedi et j'ai peur, il est presque deux heures, les chasseurs vont bientôt arriver. Je vais me cacher dans mon terrier. Je regarde les chasseurs arriver. Ils arrivent. Vite, je pars vers la droite, je cours à toute allure. J'entends un grand bruit et tout à coup, c'est le vide et le noir.

Lucas

A la présentation, il reçoit un accueil enthousiaste. C'est le premier d'une série de textes qui parleront à la première personne même quand on ne parle pas de soi. Idée géniale (au dire des autres) que certains reprendront !

« Mais au fait, comment as-tu eu l'idée d'écrire à la première personne ?

- Eh bien l'autre jour, Lucile nous a lu un texte sur l'amitié et elle a lu aussi la réponse de M. Denis. Cette réponse était avec je et aujourd'hui, j'y ai répondu et cela m'a donné cette idée. »

La réponse ? Ce terme, rituel dans la classe, illustre les incursions que je me permets, quand, à la suite de la lecture d'un texte par un enfant, je lui donne un écrit d'un autre écrivain, adulte ou enfant. Il le colle dans son cahier d'écrivain, à côté de son texte. Ce sont les enfants qui ont trouvé le mot " réponse " et j'avoue qu'il illustre assez bien une forme de dialogue qui s'instaure entre eux et moi à propos de l'écriture. Lorsqu'un enfant lit son texte à la classe, il peut également lire cette réponse, rencontre avec un autre qui a eu la même idée sous une forme identique ou différente. Ce qui, à chaque fois, stupéfie les enfants. Ce n'est jamais " j'ai pensé comme lui " mais plutôt " il a pensé comme moi ! "

Le texte d'auteur que j'avais offert deux semaines auparavant à Lucile et qu'elle avait lu à la classe à la suite du sien racontait la rencontre entre un maître et son chien à travers les yeux du chien. Il n'avait pas

suscité de remarques particulières.

Le statut de la réponse. Apporter un texte extérieur dans la classe n'est jamais un acte facile et cela doit être fait avec beaucoup de prudence. Il en va du respect des enfants, de leur potentiel créatif, de leur être.

Ne pas lui donner l'existence du " mieux dit ", de ce qu'il faudrait faire. Ne pas lui donner un caractère d'imposition et d'obligation. Ne pas systématiser ce qui doit être un acte exceptionnel, une rencontre extraordinaire. Ne pas lui permettre l'écrasement de la parole de l'enfant par celle des adultes.

Alors la réponse peut devenir une ouverture sur le monde des autres, une proposition à grandir, un tremplin pour rebondir. Elle est le signe que l'écriture peut être un outil d'échange et de rencontre.

Il arrive qu'elle ne trouve pas d'écho, ni chez l'enfant à qui elle a été proposée, ni chez les autres à qui elle est lue. Et c'est tant mieux. Telle est la garantie qu'elle n'est rien d'autre qu'un carrefour possible qui peut ne pas être emprunté.

La place de la réponse : avant ou après ? Avant ou après la création, l'écriture, l'invention ? Telle est la question qui se pose lorsqu'on a la volonté de préserver la richesse et le potentiel de l'enfant dans son acte créatif.

Ne risque-t-on pas d'empêcher l'émergence de nouvelles formes, de nouvelles idées, en apportant des objets qui peuvent prendre le statut de modèle et qui risquent de projeter des contraintes sur l'enfant qui crée ?

L'exemple de Lucas illustre bien, je pense, l'invalidité de cette question. C'est bien un texte apporté dans la classe par l'adulte qui lui permet d'explorer une nouvelle forme d'écriture, qui lui permet d'imaginer de nouveaux possibles. Tel n'est pas toujours le cas, peut-être aurait-il quand même écrit un texte. Mais Lucas a dit que cela l'a aidé. Cela lui a ouvert des possibles.

Le texte est arrivé après celui de Lucile, il est arrivé avant celui de Lucas, comme beaucoup d'autres. A-t-il posé un modèle dans la classe, a-t-il empêché l'acte créatif de se développer ? Je ne le pense pas.

Pour penser la place de la culture publique dans la classe, il faut regarder l'enfant qui crée et se demander d'où vient, où naît l'idée, comment elle germe ? On ne peut penser qu'il existe une génération spontanée qui fasse qu'une création enfantine naisse de la virginité. Un enfant est un être d'expériences qui a vécu, engrangé, amassé, qui possède des structures mentales qui génèrent des idées. C'est la possibilité et la liberté, la force et l'audace qu'il a de les modifier, de les transformer qui lui permettent de continuer à



créer.

La réponse est un ferment du milieu de vie qu'est la classe, un parmi d'autres, un élément du terreau sur lequel les créations naissent. Elle est en même temps une rencontre avec l'existant, l'histoire des hommes, des autres.

Quelles réponses ? *J'ai stocké dans ma classe depuis de nombreuses années des textes et écrits qui sont classés par thème. Cette banque de textes me permet, à chaque fois que je l'estime utile ou heureux, de trouver assez facilement une réponse. Texte d'adulte, texte d'un autre enfant. En fonction de l'enfant qui a créé, de sa sensibilité, de son histoire scolaire, je lui propose un texte qui lui est accessible, dont je pense qu'il lui parlera. C'est parfois Sophie, enfant connue ou inconnue, parfois Rimbaud, parfois un poème, parfois un récit, toujours proche du sujet traité, de l'idée exprimée.*

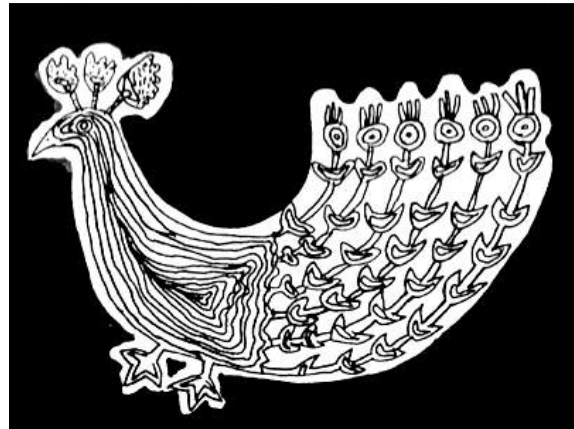
La liste des thèmes a été construite en prenant en compte la fréquence d'apparition des thèmes dans les textes d'enfants. Elle est donc bien un outil à l'écoute des enfants et non une somme d'écrits débouchant sur l'écrasant « à la manière de... ».

La part du maître : ses réponses. *S'il est une question qui est à travailler quand l'enseignant devient passeur de culture, c'est celle du statut de ses apports, propositions, suggestions. C'est elle qu'il faut éclaircir. Que dit le maître, que sait-il, qui est-il ? Comment sa personnalité, sa culture, sa sensibilité influent-elles sur le cours de la création ? Comment met-il en place le bain qui favorise l'émergence, la permet, la poursuit ? Car on ne peut ignorer l'influence primordiale de l'enseignant dans les directions culturelles, artistiques, créatives que prend le groupe. C'est alors à lui d'ouvrir les champs, les horizons en veillant à ce que le sens ne se perde pas, que la culture ait une histoire dans la classe, qu'elle soit liée au vécu des enfants. C'est à lui d'assurer que toutes ces ouvertures ne sont que des propositions au service de l'enfant, de son potentiel créatif, de ses désirs.*

Post scriptum : *J'ai proposé à Lucas, en réponse à son texte, un texte de Louis Pergaud sur la chasse et la mort d'un écureuil : la mort de Guerriot. Il l'a lu avec grand plaisir à la classe.*

La réponse a en outre, me semble-t-il, nécessairement un caractère évolutif. En début d'année, elle peut revêtir un rôle d'approbation, de légitimation. Elle revient à dire à l'enfant auquel on la propose : « Oui, tu as eu raison d'écrire cela, je te le prouve en te montrant par la réponse que je te donne que d'autres l'ont également écrit avant toi, sous d'autres

formes, avec d'autres mots ». A ce stade, il y a tout intérêt à ce que la réponse soit une production d'enfant, en faisant toutefois attention à la qualité littéraire de ce qui est donné, car il faut bien le reconnaître, beaucoup de textes d'enfants qui ne sont pas passés par une phase de mise au point très sérieuse sont parfois, souvent, d'une bien piètre telle qualité. Puis peu à peu, lentement, comme l'écrit Jean-François « *en veillant à ce que le sens ne se perde pas* », elle peut évoluer vers des objets de la culture adulte. Il n'y a aucune règle fixe : c'est une adaptation constante qui nécessite une bonne connaissance des enfants. Surtout, elle est ouverture, proposition parmi d'autres d'élargissement des champs qu'il est possible d'explorer. C'est indispensable, car l'adjectif « libre » ne dit en réalité rien ! On peut « tout écrire », mais qu'est-ce que « tout » ? Pour des enfants qui ne sont pas rompus de longue date à un modèle pédagogique qui les érige en auteurs, il y a nécessité de préciser peu à peu ce que recouvre cette totalité. Outre ses vertus énoncées ci-dessus, montrer par la réponse qui en devient stratégique une grande variété de thèmes et de formes constitue une bonne « arme » en ce sens.



RÉ-ÉCRITURE

Le ré-écriture par le maître est une technique qui m'a été proposée par Sylvain Hannebique lors d'une de ses visites dans ma classe. Il s'agit d'une nouvelle opportunité d'élargissement, cette fois dans un registre stylistique. Le texte préalablement mis au point est ré-écrit par le maître dans l'optique de mettre en valeur un procédé littéraire que les élèves, dans leurs travaux consécutifs, réinvestiront... ou pas.

Ce n'est pas systématique. Il faut évidemment que le matériau de base s'y prête. Lorsque je le fais, je distribue aux enfants le texte de l'auteur suivi de ma ré-écriture ; je laisse lire silencieusement puis je demande s'il était possible de discerner mon intention. La réactivité est surprenante. On se constitue ainsi une



collection plus ou moins consciente de « trucs » propres à accrocher davantage le lecteur.

Exemple 1 :

La surprise

Un soir, je suis rentré chez moi, j'ai vu un chiot roulé en boule dans son panier. Quelle joyeuse surprise ! J'en avais très envie, mais je pensais que mes parents n'en voulaient pas. C'est un Shar Pei mâle, il est marron clair et foncé, sa gueule est noire. Il a six mois, il est sorti du ventre de sa maman le 7 septembre 2015. Il s'appelle Lilo. Je l'adore. Il est propre à la maison, mais quand je le sors avec ma maman, il faut ramasser ses besoins. Ça ne me dérange pas et c'est une question de respect envers les piétons.

Fabio

J'ai ré-écrit ce texte deux fois :

Ré-écriture 1 : créer le suspens en réservant pour la fin du texte la formulation littérale de son objet :

Un soir, quand je suis rentré chez moi, je l'ai vu, roulé en boule dans son panier. Quelle joyeuse surprise ! J'en avais très envie, mais je pensais que mes parents n'en voulaient pas. Il est marron clair et foncé, sa gueule est noire. Il a six mois, il est sorti du ventre de sa maman le 7 septembre 2015. Il est propre à la maison, mais quand je le sors avec ma maman, il faut ramasser ses besoins. Ça ne me dérange pas et c'est une question de respect envers les piétons. C'est un Shar Pei mâle. Il s'appelle Lilo. Je l'adore.

Ré-écriture 2 : se décentrer en racontant la même histoire du point de vue du chien.

Un soir, alors que j'étais roulé en boule dans son panier, j'ai vu entrer un enfant. Quelle joyeuse surprise ! J'en avais très envie, mais je pensais qu'il n'y avait que des adultes dans cette maison. C'est un garçon, il est brun et il porte des lunettes. Il doit être sorti du ventre de sa maman il y a huit ou neuf ans. Il s'appelle Fabio. Je l'adore. Je suis propre à la maison mais quand je sors avec sa maman, il doit ramasser mes besoins. Ça ne le dérange pas, et pour lui, c'est une question de respect envers les piétons.

Exemple 2 :

Mon piano

Le piano a un secret caché dans son corps de bois. Il est tellement discret qu'il ne le dit qu'à moi. C'est un secret de colère, d'énergie et de déchaînement... ou au contraire d'apaisement et de calme... Il

parle son propre langage : do, ré, mi, fa, sol... Il dit tout selon son code de tempos, de mélodies et de rythmes... Pour l'éveiller, mes doigts se baladent sur son clavier, lentement ou en vitesse. Je lui fais des chatouilles ou bien de grandes caresses... ou alors je tambourine violemment... selon mon humeur !

Antoine

Ré-écriture : texte implicite ; montrer que l'on peut évoquer un objet sans jamais le nommer ; encore faut-il semer suffisamment d'indices pour que ne se pose malgré tout aucun problème d'interprétation :

Des secrets sont cachés dans son grand corps de bois noir qui brille. Il est tellement discret qu'il ne les dit qu'à moi. Ce sont des secrets de colère, d'énergie et de déchaînement... ou au contraire d'apaisement et de calme... Il parle son propre langage : do, ré, mi, fa, sol... Il dit tout selon son code de tempos, de mélodies et de rythmes... Pour l'éveiller, mes doigts se baladent sur les touches blanches et noires de son clavier, lentement ou en vitesse. Je lui fais des chatouilles ou bien de grandes caresses... ou alors je tambourine violemment... selon mon humeur !



LES NÉCESSAIRES LANCEURS D'ÉCRITURE : À MÊME NOS TEXTES, À MÊME LA VIE...

Jean-François le rappelle utilement dans le texte cité en début d'article : sauf à croire en une génération spontanée, le texte libre naît dans une communauté qui inspire, réagit, ouvre de nouvelles pistes. Cette communauté est constituée d'enfants établissant entre eux une communication dont une partie échappe

au maître, et d'un adulte qui également écoute, critique constructivement et propose. Il le fait de part ce qu'il est, de la culture qui est la sienne, de ses intérêts, de ses aversions... Ce rôle de proposition doit à mon avis être pleinement assumé afin de « nourrir » toute l'activité d'écriture, et au-delà, de l'ensemble de ce qui relève dans la classe de la création. Encore faut-il que cette action reste dans l'histoire cohérente qui se construit tout au long de l'année, pour qu'elle soit pleine de sens et ne fasse pas sortir le train de ses rails. Autrement dit, c'est le travail lui-même qui doit alimenter les propositions et ouvertures. C'est pourquoi l'idée d'apports extérieurs de lanceurs d'écriture « parce que c'est bien pratique » me semble relever d'une véritable hérésie au regard de la philosophie du texte libre, parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans la cohérence de ce qui est vécu par le groupe. Tous les « petits trucs sympa' » trouvés dans le profusion d'Internet sont à proscrire, ou à tout le moins, devraient être finement interrogés en gardant à l'esprit les données de base de la technique, non pas dans l'idée d'une orthodoxie gratuite, mais dans celle d'un sens profond à préserver sous peine de se perdre.

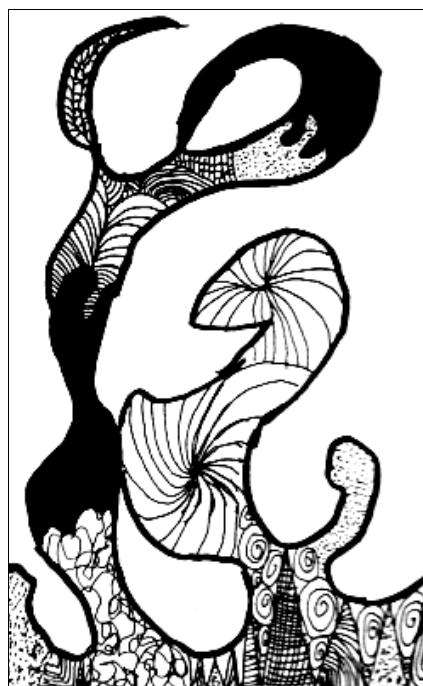
Concrètement, les occasions sont innombrables d'émettre des propositions. Mais un double problème se pose : s'y sensibiliser pour que les saisir au vol et les formuler devienne une seconde nature (de la même façon qu'on finit par voir des maths partout !), et les conserver afin de se constituer un « réservoir » disponible.

Je procède de deux manières, selon qu'il s'agit d'une proposition au groupe ou d'une piste personnelle. Lors des moments de parole (entretien, lectures de textes, présentations diverses), je signale oralement toutes les possibilités que je discerne puis les inscris sur des post-it que je dépose sur la partie du tableau dévolue à cet effet. Les élèves peuvent venir les consulter quand bon leur semble.



Lors d'échanges informels ou des nombreuses apartés qui parfois nous agacent (« Eh ben moi... »), je signale aussi le plus systématiquement possible l'idée qui apparaît pour tel ou tel, et j'insiste alors pour qu'elle soit immédiatement notée, ne serait-ce que par un seul mot, sur le petit bloc de brouillon dont j'ai doté tous les élèves en les invitant à toujours la garder à portée (certains l'emporte en récréation !). Pour les moins motivés par l'écriture, il m'arrive même d'improviser en énonçant le début du texte, voire d'écrire intégralement le texte dans une sorte de conversation ; c'est rare (heureusement), mais c'est une étape parfois indispensable pour « mettre le pied à l'étrier », l'essentiel étant alors que les fois suivantes, ce ne soit plus 100%, mais 80, puis 60, puis de moins en moins.

Est-ce efficace ? Oui, je le pense. Tout ne se concrétise pas, mais le plus souvent, pas forcément de manière immédiate, un texte finit par atterrir dans le bac à corriger. Le rythme de la production en est également le signe. Tous les élèves, durant cette année scolaire 2016-2017, ont écrit « en quantité suffisante » comme on le dit dans certaines recettes de cuisine bien embarrassantes, soit au minimum une vingtaine de textes, au maximum plus de quarante, en moyenne environ vingt-cinq. Quant au progrès continu de leur qualité expressive et littéraire, seul les lecteurs réguliers d'« *Écoutez deux minutes !* » peuvent en juger.



Jean-Marc GUERRIEN
CM1 – École Lamartine – DUNKERQUE
Juillet 2017